

Educação Profissional no Brasil, Escola Unitária e a Agenda Globalmente Estruturada

Rafael Rabelo Cavalcanti

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof.^a Dr.^a Francisca Rejane Bezerra Andrade

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Resumo

O cenário da Educação Profissional é onde se desenrola o *plot* central do presente artigo. Partiremos da apresentação da perspectiva gramsciana de escola unitária, bem como da definição do trabalho como princípio educativo, presentes de forma quase hegemônica na legislação acerca da política pública de Educação Profissional no Brasil e na literatura visitada. A partir das leituras empreendidas, constatamos que a perspectiva que Gramsci adota na sua concepção de Educação, e mais especificamente de Educação Profissional, assim como seu modelo de escola, são defendidos, pelo menos em teoria, no campo da política educacional brasileira no documento “Políticas Públicas para Educação Profissional”, considerado o marco inicial no debate público acerca do modelo de Educação Profissional a ser adotado como política pública no Brasil, e nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Desta forma, entendemos que Gramsci está presente na conceituação e no marco teórico dos principais documentos e na legislação que regula a Educação Profissional no Brasil. Por fim, trataremos de analisar uma perspectiva mais atual em relação à Educação Profissional, introduzindo questões mais recentes acerca do impacto da chamada “agenda globalmente estruturada” na educação, buscando relacioná-la a essa modalidade de ensino no país.

Palavra-chave políticas públicas. educação profissional. escola unitária. trabalho como princípio educativo.

Abstract

The Professional Education scenario is where the central plot of this article unfolds. We will start from the presentation of the Gramscian perspective of unitary school, as well as the definition of work as an educational principle, present in an almost hegemonic way in the legislation about the public policy of Professional Education in Brazil and in the visited literature. From the readings undertaken, we found that the perspective that Gramsci adopts in his conception of Education, and more specifically of Professional Education, as well as his school model, are defended, at least in theory, in the field of Brazilian educational policy in the document “Public Policies for Professional Education”, considered the initial milestone in the public debate about the Professional Education model to be adopted as

public policy in Brazil, and in the "National Curriculum Guidelines for Technical Education for High School Level". Thus, we understand that Gramsci is present in the conceptualization and theoretical framework of the main documents and in the legislation that regulates Professional Education in Brazil. Finally, we will try to analyze a more current perspective in relation to Professional Education, introducing more recent questions about the impact of the so-called "globally structured agenda" in education, seeking to relate it to this type of teaching in the country.

Key-word public policy. professional education. unitary school. work as an educational principle.

Introdução

1. O Trabalho como princípio educativo e a Escola Unitária: revisitando conceitos em Gramsci

Definir o conceito de "trabalho" é basilar para compreendê-lo como "princípio educativo" e delimitar a concepção de "Educação Profissional" e o modelo de escola. Desta forma, a ideia de "trabalho como princípio educativo" e a chamada "escola unitária" se convertem em uma base filosófica e pedagógica, bem como em um *devoir* — que na verdade é um modelo a ser seguido — para a educação dos trabalhadores.

Para referenciar as categorias trabalhadas no presente artigo, precisamos compreender o trabalho forma unitária, como a relação dialética de transformação dos seres humanos e da natureza e, desta forma, como categoria produtora e reprodutora da vida humana. Sendo assim, não podemos entender o "princípio educativo" a partir do trabalho alienado¹ — próprio da sociabilidade capitalista — como mera "formação para o mercado de trabalho". A ideia é oposta. Como visto anteriormente, Gramsci entende o trabalho como "atividade teórico-prática" (2001, p. 43), já levando em consideração seu caráter dialético.

Para determinar o "trabalho como princípio educativo" é necessário levar em consideração dois dos seus sentidos, segundo Moura (2014), o histórico e o ontológico. Do ponto de vista histórico, ele assume diferentes formas nas sociedades humanas de acordo com o tempo (escavidão, servidão, trabalho assalariado). Tal compreensão nos permite, por exemplo, diferenciar o conceito geral de trabalho da sua forma assumida no capitalismo. Sob o ponto de vista ontológico, o trabalho nos aparece como mediação entre os seres humanos e a natureza e, portanto, criador da existência humana.

Para Gramsci:

O trabalho é princípio educativo em seu sentido ontológico ou ontocriativo ao ser compreendido como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana. Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados (2001, p. 100).

1 O trabalho alienado, segundo Marx, tem duas dimensões. Uma se refere ao fato de o fruto deste trabalho não pertencer a quem o produz, mas ao capitalista, que é proprietário dos meios de produção e compra a mão de obra do trabalhador em troca de salário. A outra concerne à consciência do processo produtivo por parte do trabalhador. Na sociabilidade capitalista tem se tentado alijar esta consciência através da história, por meio de mediações como as organizações produtivas do fordismo/taylorismo e toyotismo, bem como a partir dos sistemas de organização da educação.

Deste modo, podemos entender que os seres humanos não nascem sabendo produzir sua própria existência. Segundo Savianni, a educação cumpre “[...] um papel central na reprodução do ser social”, já que o processo educativo seria responsável “[...] pela apropriação do já existente (leis naturais e sociais) para, a partir daí, recriar novas e elevadas formas de garantir a existência do ser humano” (2007, p. 154). Ou seja, o trabalho cria e torna possível a vida humana na sua relação dialética com a natureza, enquanto a educação reproduz esta relação a partir dele, se apropriando do que já foi produzido, transmitindo às novas gerações e tornando possível a criação do novo. Assim sendo, o trabalho se torna um princípio educativo universal.

Percebe-se que há no autor uma preocupação com a superação de uma concepção abstrata no sentido de uma perspectiva histórica e dialética de mundo a partir da escola. Apenas tendo como princípio o trabalho, dentro da perspectiva marxista, isto se torna possível para Gramsci.

A polêmica em relação ao “princípio educativo” tem como terreno a escola clássica burguesa, de formação geral e humanística, voltada à educação das classes dirigentes, bem como a formação das novas escolas de “pedagogia libertária ativista” (MANACORDA, 2007, p. 72), que faziam parte do conhecido movimento “escolanovista”², contemporâneo de Gramsci e que, de início, influenciou fortemente seu pensamento pedagógico. Na “escola clássica burguesa”,

[...] o princípio educativo era o ideal humanista, ou seja, o que determinava a organização do programa e das disciplinas eram os conteúdos necessários à transmissão do legado histórico produzido pela humanidade, onde o indivíduo – sujeito do gênero humano – pudesse se reconhecer e se sentir parte (SOBRAL; RIBEIRO; DIAS, 2016, p. 3).

O movimento da “Escola Nova”, por sua vez, buscava debater o que seria central no processo educativo. De uma maneira em geral, o “indivíduo”, a “criança” ou o “aluno” tinham centralidade de acordo com cada uma de suas correntes de pensamento.

Posteriormente, Gramsci tece críticas a esse movimento por acreditar que, apesar de representar um avanço, não rompia com a dualidade existente, já que estas ainda se demonstravam escolas feitas para a elite, além do seu “espírito rousseauiano”, ou seja, naturalista, não histórico e idealista (LIMA, 2014, p. 760). Para Gramsci, a crítica se funda no fato de

[...] a consciência da criança não é algo ‘individual’ (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o ‘certo’ de uma cultura evoluída torna-se ‘verdadeiro’ nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação (2001, p. 44).

2 A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. O objetivo era o impulso espiritual da criança e o desenvolvimento da autonomia moral do educando. Lutava contra a moral feita de fórmulas e defendia a liberdade reflexiva, em que o indivíduo, já senhor do ambiente, guia a sua vontade de forma a servir-lhe a inteligência. A autonomia dos alunos tem o ponto fulcral. O ideal da escola seria o de libertar o aluno da tutela do adulto para o colocar sob a tutela da própria consciência moral. Na prática, deveria existir um modelo escolar no qual se confiaria aos alunos a disciplina e o seu funcionamento.

Para o autor italiano, a crítica à escola tradicional deveria partir da análise de que ela “[...] não era oligárquica por formar as novas gerações dirigentes, mas pela dualidade entre formação dirigente ou instrumental” (LIMA, 2014, p. 763). Ou seja, as novas escolas mudaram seu princípio pedagógico (e consequentemente suas práticas), mas ainda eram “tradicionais” por não ser de acesso aos trabalhadores, pelo fato de existirem escolas instrumentais voltadas aos subalternos (de pedagogia tradicional), enquanto os dirigentes se formavam em uma perspectiva humanista. Chegando à conclusão de que representavam uma nova perspectiva pedagógica, mas com a mesma dualidade.

Paralelamente a este novo cenário educacional, Benito Mussolini se torna primeiro-ministro da Itália em 1922, iniciando seu governo de orientação fascista. Em 1923, o filósofo Giovanni Gentili assume o cargo de ministro da Instrução Pública e faz vigorar uma reforma educacional que levou o seu nome, a “Reforma Gentillica”. A partir de então, a escola passou a ser utilizada como parte da estratégia política de disseminação do ideário fascista e também como variável da economia, já que se propunha a formar a mão de obra necessária à organização do trabalho na nova indústria italiana.

Além de representar um ponto de apoio à consolidação e posterior tomada do poder pelos fascistas em 1926, o sistema educacional gentillico tinha como objetivo “[...] ensinar especificamente o conteúdo necessário ao desempenho de determinada atividade prática profissional”.

Percebe-se que, frente ao rápido processo de industrialização da Itália no início do século XX, o sistema educacional proposto por Gentili, com o seu pragmatismo inerente e as suas Escolas Profissionais voltadas à classe trabalhadora, soou como uma “democratização” do acesso à educação e, já à época, uma possibilidade de “inserção no mercado de trabalho” de uma massa de antigos camponeses que buscavam trabalho nas novas fábricas italianas.

Aqui temos um ponto de inflexão. Segundo Lima (2014, p. 758), Gramsci inicia sua experiência na chamada “escola de partido” após a derrota da classe trabalhadora no *biennio rosso*³, em 1922, e escreve o *quaderno* 12, onde estão contidos os conceitos ora apresentados, no cárcere, em 1932. Ou seja, ele foi contemporâneo tanto do movimento humanista chamado de “escolanovismo” quanto da reforma educacional de Giovanni Gentili, bem como tinha às suas costas a escola tradicional burguesa italiana. Seu modelo de “Escola Unitária” se funda na análise crítica destas três perspectivas distintas.

A discussão acerca da escola está inserida na obra de Gramsci em um contexto mais amplo de “organização da cultura” e de formação de “intelectuais”. O intelectual do século XX, segundo Dore (2014, p. 303), “não é mais o puro orador”, como na sociedade greco-romana, “[...] mas deve imiscuir-se ativamente na vida prática, atuar como organizador, buscando sempre a persuasão, transformando-se no dirigente” (Idem, ibidem). Ser dirigente é unir o conhecimento técnico com o prático, se tornar um “especialista + político”, segundo Gramsci. Deve ter cultura geral o suficiente que lhe torne capaz de lidar com situações que vão além do que é imediato. A escola seria o espaço aonde se forma esse “intelectual da sociedade industrial do século XX”. Segundo Gramsci:

O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano:

3 Foi um período de dois anos de intenso conflito social na Itália que se seguiu após a Primeira Guerra Mundial. Ocorreu em um contexto de crise econômica após o fim da guerra, com grande desemprego e instabilidade política. Foi caracterizado por greves de massa, manifestações de trabalhadores e também pelas experiências de autogestão através da ocupação de fábricas e coletivização das terras.

desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana (2001, p. 33).

Assim sendo, o autor complementa que a Escola Unitária seria uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Idem, ibidem).

Temos, em um primeiro momento, a perspectiva dialética e de unicidade entre o “trabalho manual” e o “intelectual”, coerente com a concepção marxista de “trabalho”. A escola gentillica tem como princípio educativo uma perspectiva de trabalho alienado — que se refere apenas a uma relação historicamente e socialmente determinada entre os seres humanos. Já Gramsci o entende em sua dimensão ontológica. Reforçando esta perspectiva, segundo o autor:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2001, p. 40).

Desta forma, as escolas profissionais italianas do período gentillico eram consideradas por Gramsci como “interessadas”. Escolas pragmáticas, com uma função específica de organizar a produção e formar mão de obra para o trabalho fabril. Com uma cisão entre o conhecimento teórico e o prático. A preocupação de Gramsci era menos com as disciplinas que haviam sido retiradas do currículo escolar, como o grego e o latim por exemplo, e mais com o impacto que a ausência do aprendizado destas línguas teria no desenvolvimento intelectual dos jovens. E, principalmente, a ideia central de que este conhecimento não era necessário ao trabalho concreto. O conhecimento “interessado” seria então àquele diretamente ligado a alguma atividade prática.

A este modelo de educação “interessada”, Gramsci propõe uma escola “desinteressada”, a partir da qual se busque conhecimento não diretamente ligado apenas às atividades manuais imediatas. Segundo Sobral, Ribeiro e Araújo, “A defesa do conhecimento desinteressado, desvinculado de uma atividade prática imediata, nos termos aqui referidos, expressa, com efeito, um ponto de destaque do pensamento educacional que Gramsci legou à história” (2016, p. 4).

Não seria correto associar o conhecimento “desinteressado” da nova escola proposta por Gramsci como sem objetivo, sem função social. Nem na escola clássica burguesa — onde não havia a preocupação imediata com a associação prática daquilo que era ensinado e aprendido — faltava objetivo, qual seja, a formação de uma classe dirigente burguesa. Da mesma forma que esta escola tradicional tenha sido fruto do iluminismo e se fundava na tradição humanista greco-romana, não era este o modelo de intelectual necessário à sociedade capitalista industrial do século XX, como já citado anteriormente. Não se tratava de rejeitar o humanismo desta perspectiva educacional, mas entender que “[...] o resultado do percurso teórico-prático de Gramsci será um *novo humanismo*, como consciência da história da humanidade como a partir do “progressivo domínio científico-técnico do homem sobre a natureza” (LIMA, 2014, p. 764).

Podemos afirmar, então, que o novo modelo de escola proposto seria adepto de um “humanismo de novo tipo”. Não o humanismo individualista burguês, mas coletivo. Aqui cabe um parêntese para delimitar a contradição entre a perspectiva capitalista de “indivíduo”, advinda das revoluções burguesas e do Iluminismo, e a composição do “homem massa”, identificado por Gramsci como fruto das novas relações sociais tayloristas. O avanço tecnológico e das comunicações no início do século XX representou uma estandardização “dos modos de pensar e agir” como nunca visto na história da humanidade, criando um ser humano que não se permite ser “indivíduo”, onde não há espaço para o seu desenvolvimento autônomo, mas “massa”, como parte de uma engrenagem no processo produtivo. O que representa uma negação à proposição burguesa original.

A proposta de Escola Unitária seria uma solução para a crise da escola gentilica, mas é importante deixar claro que a preocupação do autor não era de reformar o sistema educacional fascista, e sim construir um modelo educacional que permitisse a superação da “degeneração intelectual” que esta perspectiva trazia como horizonte. Em resumo, o modelo de escola proposto por Gramsci não era para o fascismo, mas para a sua superação.

Fica claro, então, que a questão levantada por Gramsci é a educação dos subalternos. A “elevação intelectual” destes grupos para a contestação da dualidade capitalista, tanto na divisão do trabalho entre “intelectual” e “manual” quanto socialmente, entre “governantes” e “governados”, para a construção de uma nova hegemonia. Por este motivo, a superação da reforma de Giovanni Gentile não significaria um retorno ao humanismo clássico burguês, muito menos trilharia o caminho das novas escolas de “Pedagogia Ativa”. O centro da Escola Unitária era menos as suas práticas pedagógicas e mais a sua função social. Era “única” tanto porque se baseava no conceito único e dialético de trabalho quanto porque seria “comum a todos.

A assertiva proposta reforça a tese de que, da mesma forma que a escola clássica tradicional teve um papel fundamental na construção e consolidação da hegemonia burguesa entre os séculos XVIII e XIX e a escola gentilica foi importante para o ascenso fascista na Itália entre 1922 e 1926, a Escola Unitária teria um objetivo. Seria de conhecimento “desinteressado”, mas “interessada”, pois tornaria possível uma “elevação intelectual” dos trabalhadores no sentido de permitir a superação da sua “consciência econômico-corporativa”, imediatista, — uma “consciência cultural-política”, permitindo uma análise “histórico-crítica” da realidade. Seria peça-chave na organização de uma “nova cultura” e hegemonia, bem como na consolidação de um novo modelo de sociedade, no qual a sociabilidade capitalista estaria superada.

Entendendo em uma perspectiva mais prática, do ponto de vista organizacional, a Escola Unitária significaria a unicidade entre as características fundamentais da Escola Desinteressada, na defesa do conhecimento desvinculado diretamente à atividade prática, com a preparação para a sociedade industrial capitalista do século XX, ou seja, o ensino da técnica presente nas novas relações sociais de produção, no racionalismo da indústria e na *estandardização* que o *taylorismo* trouxe à sociedade capitalista moderna. Formar “novos dirigentes” por fora do dualismo entre “governantes” e “governados” significaria ter uma educação técnico-profissional, a partir da qual os conhecimentos que permitissem o “desenvolvimento intelectual dos jovens” não seriam contrapostos à sua formação, mas unitários e dialéticos.

Apresentaremos no próximo tópico uma questão que coloca em xeque a perspectiva gramsciana idealizada nos documentos-base da Educação Profissional no Brasil, qual seja, o impacto da presença dos organismos internacionais na regulação e execução da política pública de Educação, principalmente em países em desenvolvimento e em vias de uma

“Reversão Neocolonial” como o Brasil, a partir do papel que lhes cabe na organização geopolítica do capitalismo internacional.

2. A Agenda Globalmente Estruturada da Educação e a Educação Profissional no Brasil

Apresentamos anteriormente concepções pedagógico-filosóficas e de escola no campo do *devir*. A ideia de Educação Profissional fundada em uma concepção de trabalho histórico-dialética, da mesma forma que este, o trabalho, entendido como Princípio Educativo e a proposta de escola pensada por Gramsci, nos são apresentadas como a base conceitual que nos permite analisar outra categoria importante e, da mesma forma que as anteriores, de forte impacto na composição e execução das Políticas Públicas de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, qual seja, a Agenda Globalmente Estruturada da Educação.

A teoria da Agenda Globalmente Estruturada da Educação (AGEE) foi desenvolvida pelo pesquisador Robert Dale e publicada inicialmente no ano 2000. Ela parte do pressuposto de que “[...] não é possível descrever e analisar uma política educacional sem compreender a lógica global de um determinado sistema de produção” (DALE, 2004, p. 464 *apud* SOUZA, 2016, p. 464). Portanto, em uma sociedade capitalista globalizada, residindo em um país de economia dependente e que se localiza fora do centro econômico e político do capitalismo, qualquer análise de política educacional que não leve em consideração as mediações supranacionais inerentes a esta realidade podem se considerar incompletas.

Souza (2016) nos apresenta o trabalho de Dale (2004) acerca da AGEE, levando em consideração, de início, dois fatores que destacamos como fundamentais. O primeiro é que, para além de representar uma integração cultural das sociedades humanas fruto de uma revolução dos meios de transporte e das telecomunicações nos séculos XX e XXI, a globalização se apresenta como uma força de tração que agrega estas sociedades “[...] em um processo calcado no modo capitalista de produção, que é, inicialmente, econômico, mas que se estende à política e à cultura” (p. 465). Acrescentamos que exatamente por ser essencialmente capitalista, a globalização carrega em si todas as contradições e desigualdades inerentes a este sistema econômico e social.

O segundo fator é que, precisamente por ser uma força que “arrasta” os Estados nacionais à sociabilidade capitalista e no sentido da geopolítica internacional determinada pelos países de economia desenvolvida, a globalização limita a autonomia destes Estados em nome de uma pretensa “integração”. Segundo o autor, isto não pressupõe necessariamente o fim do poder de formação das agendas políticas locais, mas que cada vez mais estas questões “[...] são colocadas de lado e substituídas por perguntas sobre os processos de tomada de decisão; a política é reduzida à administração. O foco está na máquina, ao invés de o que a empodera, ou como e onde é conduzida” (p. 466). Pelo fato de que a política não fica a cargo dos governos locais, ela faz parte de um roteiro preestabelecido, cabendo a eles apenas executá-la.

Isso porque a definição da agenda, ou seja, sobre o que se tomarão decisões é algo que, com a globalização, tem progressivamente saltado da esfera nacional para a global. Isso quer sugerir que os estados nacionais tomam decisões sobre a forma e a direção da política, mas pautadas por uma agenda que, se não lhes é imposta, é fortemente influenciada externamente (SOUZA, 2016, p. 466).

Estes dois fatores são reconhecidos por Sampaio Jr. (2007) quando o autor associa os processos relacionados à globalização ao seu conceito de “Reversão Neocolonial”⁴. A partir desta análise, podemos entender a globalização como um processo de “transnacionalização”, fruto das estratégias desenvolvidas para superar a crise do fim do ciclo expansionista do capitalismo no pós-guerra, que teve início nos anos 1970 do século XX e se estende, de modo geral, até a presente década. Neste novo momento do capitalismo mundial há a necessidade de “minar as bases do Estado Nacional”, já que o cenário da crise leva a um acirramento da concorrência entre estes, consequência do “aumento da mobilidade de capitais”, “das disputas pelo monopólio das novas tecnologias e o controle dos mercados mundiais”, bem como, mais especificamente nos países de economia dependente, por “investimentos produtivos e pela criação de empregos industriais” (p. 145). Nestes países especificamente, ditos como de “Terceiro Mundo”,

O objetivo das grandes empresas transnacionais é diluir a economia dependente no mercado global para que possam explorar as potencialidades de negócios da periferia sem sacrificar sua mobilidade espacial. Por esse motivo, os gigantes da economia mundial não querem que as fronteiras nacionais continuem rigidamente delimitadas (Idem, p. 146).

Segundo o autor, caberia a estas economias nacionais nesta “nova ordem”, dentre outras coisas, apenas “[...] açambarcar das mãos do capital nacional, público ou privado, os segmentos da economia que possam representar bom negócio” (Idem, p. 147). O que nos leva novamente a Souza (2016), quando trata do seu conceito de Economia do Conhecimento (EC) e o impacto destes processos na educação.

A EC é um ramo da expansão capitalista que representa que “[...] o conhecimento e a educação podem ser considerados como um produto negociável” (p. 466) e, neste sentido, entra no jogo de comercialização, compra e venda, importação e exportação de acordo com a sua taxa de retorno, ou seja, conforme a lógica do mercado, se transforma em uma possibilidade de investimento. Desta forma, as definições de política educacional tendem a se tornar menos “políticas” e mais técnicas e econômicas, tanto pela dependência que a educação tem de financiamento, ou seja, da “macroeconomia”, quanto pelo próprio conceito de como o “Estado deve funcionar” (p. 467) frente a esta nova realidade. Em resumo, para garantir o “retorno financeiro” é necessário um “controle técnico” das políticas educacionais nacionais.

Este “controle” se manifesta centralmente a partir da criação de Organizações Internacionais Não-Governamentais, as quais garantem um modelo de “governança supranacional” nas mais diversas áreas. São exemplos a Organização Mundial do Comércio, que regula o comércio internacional para garantir as regras de “livre mercado”; o Banco Mundial (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); e o Fundo Monetário Internacional, que “[...] elaboram um receituário de ajuste econômico e social em cada país periférico” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 8). Citamos, ainda, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) no campo da educação.

4 Representa um processo de retomada das relações coloniais entre nações, nos moldes do colonialismo europeu do século XVI, mas dentro do contexto da globalização econômica dos séculos XX e XXI. Isto seria possível, dentre outros fatores, devido à desigualdade no desenvolvimento econômico capitalista, o que criou um pequeno grupo de países ditos “desenvolvidos” e um conjunto maior de nações ditas de “economia dependente”.

Não há uma determinação estrita de cada órgão em determinada área, o que existe de fato é uma interdependência entre eles, mas, obviamente, com uma hegemonia daqueles ligados à economia em todas as áreas, onde se percebe uma ação mais focada, principalmente do Banco Mundial, em relação à educação.

Para Frigotto (2001), o trabalho de orientação pedagógica do Banco Mundial o tem convertido em um verdadeiro “[...] intelectual coletivo⁵ por excelência, tendo como eixo a adaptação e a conformação do trabalhador, no plano psicofísico, intelectual e emocional, às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção” (p. 80). Ou seja, suas determinações em relação às políticas educacionais dos Estados Nacionais periféricos têm sido o fundamento e servido para consolidar a hegemonia da globalização associada ao neoliberalismo econômico, se propondo a difundir o que o autor chama de “a nova *vulgata*”, qual seja, as noções de “capital humano”⁶, “sociedade do conhecimento”⁷, “pedagogia das competências” (chamada aqui de “pedagogia da competitividade”⁸) e “empregabilidade”⁹ (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 5).

Estes conceitos se apresentam dentro da lógica da “sociedade da incerteza” (idem, p. 09), fruto do acirramento da crise capitalista já apresentada anteriormente. O objetivo seria que a Educação preparasse o jovem e o trabalhador para uma sociedade mais competitiva, culpabilizando-os pela consequente situação de desemprego ou subemprego. Em resumo, há uma “privatização do pensamento pedagógico” a serviço da lógica neoliberal.

Em relação à Educação Profissional, tem-se, de acordo com Frigotto (2001) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), dentro da perspectiva da AGEE, como hegemônica a perspectiva dualista de Trabalho e Educação já desenvolvida no primeiro tópico do presente artigo, como perspectiva de mercado. A Educação Profissional se apresenta, dentro da lógica da “empregabilidade”, como possibilidade de formação para o mercado de trabalho e, ironicamente da mesma forma que foi proposto durante a “Reforma Gentilica” na Itália, como “fator de desenvolvimento econômico”.

3. Proposições

Desde quando, primeira vez, o vocabulário gramsciano chegou ao Brasil em uma perspectiva pedagógica através de pesquisadores como Carlos Nelson Coutinho, houve, pelo menos em tese, uma apropriação deste nos documentos oficiais. A perspectiva da Educação Profissional como elemento de transformação social, como a chamada “Educação para o Futuro”, unitária, omnilateral e politécnica, apresentava-se como um sonho possível. Talvez

5 O “intelectual coletivo”, para Gramsci, seriam as organizações (sindicatos, partidos) formadas pelos “intelectuais orgânicos” da classe trabalhadora, que seriam responsáveis por fornecer a perspectiva contra hegemônica no sentido de se contrapor à hegemonia capitalista e criar um novo “senso comum” revolucionário.

6 É o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que favorecem a realização de trabalho, de modo a produzir valor econômico. São os atributos adquiridos por um trabalhador por meio de educação, perícia e experiência. Muitas das primeiras teorias econômicas referem-se à força de trabalho, um dos três fatores de produção, como um recurso homogêneo e facilmente substituível. O conceito foi adotado, nos anos 1980, pelos organismos multilaterais mais diretamente vinculados ao pensamento neoliberal, na área educacional, no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva.

7 A noção de sociedade do conhecimento, sociedade da informação ou “informacional” (Castels) surgiu no final da década de 1990. A UNESCO, em particular, adotou o termo “sociedade do conhecimento”, ou sua variante “sociedades do saber”, dentro de suas políticas institucionais. Desenvolveu uma reflexão que busca incorporar uma concepção mais integral, não ligada apenas à dimensão econômica.

8 O que faz todo sentido, levando em consideração o que foi proposto anteriormente por Sampaio Jr. (2007).

9 Empregabilidade significa a **capacidade ou possibilidade de conseguir um emprego**. Também faz parte do conceito de empregabilidade a aptidão de manter-se em um emprego.

devido a esta expectativa criada, seja tão doloroso constatar, após a revisão bibliográfica e documental, que um processo que se iniciou a partir da retórica acabou como tal.

Pudemos constatar que a posição geopolítica do Brasil, como país de economia dependente, não poderia permitir a execução de uma política educacional revolucionária. Mesmo como mediação em relação à politecnicidade, o Ensino Médio Integrado se mostrou limitado e sua execução foi profundamente contraditória em relação ao que os documentos oficiais propunham e mais ainda em relação à perspectiva gramsciana.

Referências bibliográficas

DORE, Rosemary. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** Campinas: Cad. CEDES – v. 34, n. 94, p. 297 – 316, set – dez, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

_____; CIAVATTA Maria, RAMOS Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas: v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06/01/2017

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Volume II. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIMA, Marcos Roberto. **Gramsci e a escola unitária: atualidade do trabalho como princípio educativo em tempos de reestruturação produtiva do capital**. Campinas: Anais da XII Jornada do HISTEDBR, 2014.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. v. 3 Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Coleção Formação Pedagógica.

SAMPAIO JR, Plinio de Arruda. **Globalização e reversão neocolonial: o impasse brasileiro**. *En publicación: Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía*. Hoyos Vásquez, Guillermo. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2007. ISBN: 978-987-1183-75-3.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOBRAL, Karine Martins; RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; ARAÚJO, Raquel Dias. **O trabalho como princípio educativo: da escola unitária para a ditadura revolucionária do proletariado**. Fortaleza: Anais da I jornada internacional de estudos e pesquisas em Antônio Gramsci – Universidade Federal do Ceará, 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais**. Porto Alegre: RBPAE – v. 32, n. 2, p. 463 – 485, mai – ago, 2016.